

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE DESPORTOS - CDS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – DEF**

NATASHA PERIOTO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
PERSPECTIVA DA INCLUSÃO**

**FLORIANÓPOLIS, SC
2018**

NATASHA PERIOTO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
PERSPECTIVA DA INCLUSÃO**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Graduação em Educação Física, do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientador(a): Profa. Dr^a. Bruna Barboza
Seron

FLORIANÓPOLIS

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA/UFSC
CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA - Habilitação: Licenciatura

Termo de Aprovação

A Comissão Examinadora abaixo assinada, aprova o Trabalho de Conclusão de Curso,

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
PERSPECTIVA DA INCLUSÃO.**

Elaborado por
NATASHA PERIOTO

Como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Educação Física

Comissão Examinadora (Banca):

Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª. Bruna Barboza Seron - CDS/UFSC

Examinador(a) Titular: Prof^ª. Dr^ª. Ana Carolina Christofari - CDS/UFSC

Examinador(a) Titular: Prof. Ms. Roger Lima Scherer – CDS/UFSC

Examinador(a) Suplente: Prof^ª. Ms. Morgana Lunardi – CDS/UFSC

Florianópolis, SC., 30 de novembro de 2018

AGRADECIMENTOS

A minha família, Thiago e Giovanna, por me apoiarem em todas as minhas decisões, por sempre estarem do meu lado dando força ao longo dessa caminhada;

A minha mãe Marina, pelo amor incondicional;

A professora Bruna Barboza Seron, pelo carinho e dedicação, você é um exemplo!

Aos colegas, amigos e professores que conheci na UFSC, que de certa forma fizeram parte deste percurso e contribuíram muito para que eu chegasse até aqui;

Muito obrigada!

RESUMO

O cenário mundial vem acompanhando de forma muito recente as mudanças no que diz respeito a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Para que essas mudanças sejam efetivas e significativas para essas pessoas são necessárias várias medidas, uma delas de suma importância, é a preparação dos profissionais da educação para receber esses alunos e promover um ensino de qualidade. Perante as informações levantadas neste trabalho sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência no ambiente de ensino regular, as leis que norteiam esse processo e a importância da formação inicial e continuada do professor para atender estas demandas, surge o interesse em tentar responder a seguinte questão: como o professor de Educação Física se prepara para atuar na escola dentro da perspectiva da inclusão? Por esse motivo o objetivo deste trabalho é compreender como os professores de Educação Física se preparam para atender estudantes com deficiência na perspectiva da inclusão escolar. Dessa forma, buscamos pesquisar as informações da percepção do professor sobre a formação inicial em relação a esse tema, quais atividades formativas buscaram realizar após a formação inicial e suas contribuições para uma perspectiva de aula inclusiva nas turmas de ensino regular do município de Florianópolis. Para realizarmos esta pesquisa, optou-se por um estudo descritivo do tipo estudo de campo com abordagem qualitativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professores de escolas distintas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Selecionamos uma teoria dos contextos de aprendizagem, utilizando os conceitos de contextos de aprendizagem formal, não formal e informal de Coombs e Ahmed (1974) posteriormente adaptados por Nelson (et al. 2006) em pesquisa mais recente, para chegarmos na etapa de análise dos resultados. Essa análise se deu por categorização a priori empregando os contextos de aprendizagem já citados para cada uma das categorias e em sequência uma reflexão das informações coletadas. Ao final deste processo foi possível concluir que, na percepção dos professores, a formação inicial ainda possui disciplinas que tratam do tema inclusão de pessoas com deficiência de forma isolada e fragmentada. Pensamos ser importante a inclusão de conteúdos em todas as disciplinas que compõe o currículo da formação inicial do professor para que a inclusão aconteça. Os professores buscaram realizar atividades de formação continuada após sua formação inicial e em sua maioria dentro de um contexto de aprendizagem informal, valorizando as relações da cultura escolar, a busca por informações de forma mais autônoma, aprimorando a sua prática de forma inclusiva. Em geral as atividades realizadas foram pouco relacionadas por contribuir com uma preparação na atuação de forma efetiva na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física da rede regular de ensino. O tema tratado tem relevância para pensarmos soluções, novas pesquisas, criação de cursos de pós-graduações e programas de formação continuada nas redes regulares de ensino, que tratem desta temática.

Palavras chave: formação continuada, educação física escolar, pessoa com deficiência

ABSTRACT

The world scenario has been following very recently changes in the inclusion of people with disabilities in regular education. For these changes to be effective and meaningful to these people, a number of measures are needed, one of paramount importance, is the preparation of education professionals to receive these students and to promote quality education. Given the information gathered in this work about the process of inclusion of people with disabilities in the regular teaching environment, the laws that guide this process and the importance of the teacher's initial and continued education to meet these demands, there is an interest in trying to respond to the following Question: How do the physical education teacher prepare to work in the school within the perspective of inclusion? Therefore, the objective of this work is to understand how physical education teachers are prepared to attend students with disabilities in the perspective of school inclusion. In this way, we seek to investigate the information of the teacher's perception about the initial formation in relation to this subject, which activities formative ones sought after the initial formation and their contributions to an inclusive class perspective in the regular teaching classes of the municipality of Florianópolis. To carry out this research, we chose a descriptive study of the type field study with a qualitative approach. Semi-structured interviews were carried out with four teachers from different schools of the Municipal Teaching Network of Florianópolis. We chose a theory of learning contexts, using the concepts of formal, non-formal and informal contexts of Coombs and Ahmed (1974) later adapted by Nelson (et al., 2006) in a more recent research, to arrive at the analysis stage of the results. This analysis was by a priori categorization using the learning contexts already mentioned for each of the categories and in sequence a reflection of the information collected. At the end of this process it was possible to conclude that, in the perception of the teachers, the initial training still has disciplines that deal with the inclusion of people with disabilities in an isolated and fragmented way. We believe that it is important to include content in all the disciplines that make up the curriculum of the initial formation of the teacher for inclusion to take place. The teachers sought to carry out continuing education activities after their initial training and mostly within an informal learning context, valuing the relationships of the school culture, the search for information in a more autonomous way, improving their practice in an inclusive way. In general, the activities performed were little related because they contribute to a preparation in the effective action in the perspective of the inclusion of people with disabilities in the Physical Education classes of the regular network of education. The topic discussed has relevance for thinking about solutions, new research, creation of postgraduate courses and continuing education programs in regular education networks that deal with this theme.

Keywords: continuing education, school physical education, disabled person

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Formação continuada na percepção dos professores entrevistados.....	34
Tabela 2 - Atividades formativas realizadas pelos professores após a formação inicial.....	39

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CNE – Conselho Nacional de Educação

FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial

LBI - Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

SED – Secretaria de Estado da Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	10
1.1 OBJETIVO GERAL.....	13
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	13
1.3 JUSTIFICATIVA.....	13
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	15
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	15
2.2 POPULAÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS.....	15
2.3 AMOSTRA DOS SUJEITOS PESQUISADOS.....	15
2.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO.....	16
2.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	16
2.6 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES PESQUISADAS.....	17
3. REVISÃO DE LITERATURA.....	19
3.1 INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	19
3.1.1 O Atendimento Educacional Especializado.....	22
3.2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO...23	
3.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE A INCLUSÃO ESCOLAR.....	25
3.3.1 Contextos de Aprendizagem na Formação Continuada.....	26
3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....	28
4. RESULTADOS E REFLEXÕES DAS INFORMAÇÕES.....	30
4.1 PERCEPÇÃO DO TEMA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL.....	30
4.2 PERCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	32
4.3 PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES APÓS A FORMAÇÃO INICIAL.....	36
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	43
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	50

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um tema muito recente no país, no final da década de 1980 o Brasil passa por algumas mudanças no âmbito das políticas públicas, por meio da promulgação da Constituição de 1988, iniciando-se assim algumas reformas no sistema de educação e uma série de ações que são realizadas perante a justificativa da necessidade de se alcançar a equidade, isso é, uma universalização do acesso a todos à escola e a garantia de qualidade de ensino (SOUZA; PITCH, 2013).

Nesse contexto, o cenário da inclusão escolar da pessoa com deficiência, começa a ganhar espaço no país, tendo como referência documentos importantes dentre eles a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes de 1975 e alguns anos depois a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 (UNESCO, 1994). Esse cenário é reforçado com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais dando origem a Declaração de Salamanca (1994), onde é referenciado o princípio da inclusão, “(...) o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter (UNESCO, 1994 p.05).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 da Educação Nacional (BRASIL, 1996) surge com a implantação de uma política de inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino, que até então adotava um sistema integrador e de segregação dessas pessoas em instituições e em classes especiais. Com o reforço desta lei a escola passa a ter uma diretriz que defende que em qualquer nível ou modalidade deve ser uma só para todos.

O passo mais recente de encontro a inclusão da pessoa com deficiência foi em 2015 com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015) também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência reforçando ainda mais o direito de crianças e jovens com deficiência à educação inclusiva (REIS et al., 2017)

Apesar dos esforços de leis e documentos que garantam a inclusão da pessoa com deficiência nas escolas de ensino regular ainda há uma baixa adesão dos mesmos, existe uma discrepância entre os números de matrículas de crianças com deficiência nas escolas daqueles que realmente frequentam salas de aulas regulares (ANTUNES, 2006). A escola regular deve ser o espaço em que se realiza o sentido de inclusão e aceitação social plena da pessoa com e sem deficiência, almejando o desenvolvimento integral de cada sujeito. Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 30) ressalta que “(..) na maioria das escolas brasileiras a inclusão implica em inovar esforços de modernização e de reestruturação das condições atuais de ensino e do modo como o ensino é ministrado.”

Dessa forma entende-se que a atualização, mudanças na atuação dos profissionais da escola e quebras de paradigmas são necessários para que a inclusão faça parte de forma efetiva da escola.

Ainscow e Ferreira (2003) afirmam que,

Para que as escolas se tornem mais inclusivas, é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos. (p. 03)

Para que o processo de inclusão se torne verdadeiramente uma realidade a participação do professor de Educação Física é essencial, ele deve estar preparado e motivado a desenvolver conteúdos estimulantes e criativos, deve contribuir para o pleno desenvolvimento de seus alunos. Oliveira e Machado (2007) ressaltam que “(...) as aulas de Educação Física devem proporcionar aos estudantes, sejam eles com ou sem deficiência, uma atitude construtiva de respeito, aceitação e solidariedade.”

Embora o professor seja um protagonista nas questões de inclusão escolar, há uma preocupação em relação a sua formação inicial. Alguns estudos na área da educação e Educação Física evidenciam problemas nos processos de inclusão, dentre eles o despreparo dos professores nesta perspectiva e esses problemas não ficam restritos apenas aos ensinos fundamental e médio, as pesquisas apontam que estão presentes também no ensino superior (MANTOAN, 2003). Em outro estudo, Castellanos (1999 apud LOPES; VALDÉS 2003), evidenciou alguns motivos elencados por professores atuantes na escola em relação às dificuldades encontradas de se trabalhar na perspectiva da inclusão, dentre os motivos mais citados estão a má preparação dos docentes, os sistemas educativos inadequados, a falta de metodologia apropriada e a falta de conhecimentos dos docentes para trabalhar com crianças com deficiência.

Diante disso,

[...]podemos dizer que a escassez de disciplinas no interior das Universidades, dificulta a disseminação dos conhecimentos existentes e disponíveis sobre as pessoas com deficiências e a inserção, nos currículos dos cursos de formação inicial, de debates que norteiem esta questão, acarretando, assim, uma lacuna na formação inicial e continuada, e um despreparo dos profissionais que atuam nas escolas (DE LIMA, 2007, p.05)

Na Declaração de Salamanca (1994), no artigo 37 (p.35), quando fala sobre a formação dos professores, aponta que os mesmos compreendem um papel importante no processo

educativo, dando total apoio para crianças utilizando dos recursos disponíveis, dentro e fora de sala de aula. Também ressalta no seu artigo 40 (p.37) a preparação dos professores que deve ser adequada, pois é primordial para que aconteça de fato a mudança nas escolas [inclusivas] e ainda salienta no artigo 48 (p. 38) que cabe às universidades esse importante papel [o da preparação dos professores] (UNESCO, 1994 p.37-38). A preparação dos professores é fundamental para que a inclusão aconteça de fato, ela deve ser significativa para os mesmos e também, buscar formas e métodos adequados, rumo a uma modernização da forma de ensinar.

Desta forma é importante salientar que a busca pela formação é o primeiro passo para transformar a aprendizagem inclusiva, que visa uma educação de qualidade para todos respeitando as potencialidades e as individualidades de cada um (FALKENBACH et al, 2008).

Após a formação inicial, o professor pode buscar um aperfeiçoamento dos conhecimentos necessários para sua atuação docente, que entendemos como a formação continuada do professor (CUNHA, 2003). Essa formação pode se apresentar em contextos distintos, formal, não-formal e informal, isso vai depender da forma como o professor busca a informação para aprimorar seus conhecimentos (NELSON et al, 2006).

Quando falamos em processo de inclusão é importante que os professores busquem aprimorar os conhecimentos da sua formação inicial, para dessa forma a escola se tornar um lugar livre de discriminação, preconceito, barreira sociais e culturais (LOPES; VALDÉS, 2003)

No que diz respeito às políticas públicas no Estado de Santa Catarina, mais precisamente no município de Florianópolis, algumas estratégias surgem para auxiliar o professor, principalmente em ações de formação continuada da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, porém, essas estratégias ainda estão muito voltadas ao “saber fazer”, como uma receita ou método pronto, e não leva em consideração as reflexões da prática pedagógica (MICHELS; LEHMKUHL, 2015).

Perante as informações levantadas sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência no ambiente de ensino regular, as leis que norteiam esse processo e a importância da formação inicial e continuada do professor para atender estas demandas, surge o interesse em tentar responder a seguinte questão: **como o professor de Educação Física se prepara para atuar na escola dentro da perspectiva da inclusão?**

1.1 OBJETIVO GERAL

Compreender como os professores de Educação Física se preparam para atender estudantes com deficiência na perspectiva da inclusão escolar.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender qual a percepção dos professores de Educação Física em relação a sua experiência de aprendizagem do tema inclusão da pessoa com deficiência na sua formação inicial.
- Analisar qual a percepção dos professores de Educação Física sobre o que é formação continuada.
- Identificar quais atividades formativas, relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência, os professores de Educação Física realizaram após a sua formação inicial

1.3 JUSTIFICATIVA

Esse estudo busca informações e esclarecimentos na área da Educação física na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência, por meio de uma pesquisa, a fim de ter uma visão acerca da preparação dos professores de Educação Física em relação as suas aulas no contexto da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular.

O tema surgiu pela participação em uma disciplina do curso de graduação – Seminário em Educação e Processos Inclusivos – do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Durante as aulas desta disciplina tivemos a oportunidade de visitar algumas dessas escolas de ensino regular e perceber que as aulas de Educação Física, de modo geral, não aconteciam de forma inclusiva.

Algumas leis como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) (9.394/96) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)¹ (13.146/15) trazem no seu texto determinações importantes acerca de direitos da inclusão de pessoas com deficiência nas

¹ A LBI é uma lei assinada em 2015 assegura leis e direitos às pessoas com deficiência, não só na área da educação, como também, na assistência social, comunicação cultura e lazer, trabalho e previdência social, habitação, isenção e incentivo fiscal, direitos civis e ações de combate ao preconceito, e ainda mecanismos de políticas públicas e defesa de direitos.

escolas de ensino regulares. Após uma pesquisa em sites de busca acadêmica, utilizando as palavras-chave: *inclusão, formação continuada e educação física*, encontramos poucos estudos referente ao assunto que pudesse auxiliar-nos a alcançar os objetivos desta pesquisa, principalmente quando se trata apenas de estudos relacionados ao professor de Educação Física. Isso deve ocorrer por se tratar de uma temática recente, o que justifica essa problematização, levantando discussões na área acadêmica que proporcionará alternativas para resolução da problemática.

A formação continuada de professores de Educação Física pensando no contexto da inclusão é um tema importante para nossa sociedade, pois, através desta pesquisa ainda conseguiremos entender se os professores de Educação Física pensam na sua formação continuada e se buscam atualizar-se frente os novos desafios propostos como o caso da inclusão escolar. O tema tratado tem relevância para pensarmos soluções, novas pesquisas, criação de cursos de pós-graduações e programas de formação continuada nas redes regulares de ensino, que tratem desta temática.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa é de característica descritiva do tipo estudo de campo, com abordagem qualitativa que tem como foco a descrição de características de determinada população ou fenômeno (GIL, 1994; NEGRINE, 2004). Segundo Thomas e Nelson (2002), a pesquisa descritiva é aquela que observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulá-los. Para Negrine (2004), a abordagem qualitativa tem como base investigativa a descrição, análise e interpretação de informações recolhidas durante o processo investigatório procurando compreendê-las de forma contextualizada, não havendo generalizações.

2.2 POPULAÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS

A população desta pesquisa foi composta pelos professores de Educação Física das escolas da rede municipal de ensino do município de Florianópolis/SC

2.3 AMOSTRA DOS SUJEITOS PESQUISADOS

A amostra desta pesquisa foi constituída de forma simples e intencional, devido ao curto espaço de tempo para a execução e análise dos dados deste projeto de pesquisa, optou-se por pesquisar 04 professores de Educação Física de 04 escolas distintas da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC, sendo um professor de cada escola, que se enquadraram nos critérios de inclusão e aceitaram participar do estudo.

A escolha das escolas deu-se por se tratarem de 4 escolas da região do entorno da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), região de interesse da pesquisadora.

Tivemos uma conversa prévia com a direção e /ou supervisão das escolas, que indicaram os professores que se enquadravam nos critérios de inclusão e que se disponibilizaram à participar da pesquisa.

2.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Como critérios de inclusão os participantes deveriam ser professores de Educação Física, atuantes na função em uma das escolas pré-definidas para a execução da pesquisa, terem no máximo 10 anos de formação e deveriam concordar e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da pesquisa.

A escolha por professores que tivessem um máximo de 10 anos de formação se deu por coincidir com o tempo em que surgiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que em seu texto define como assegurado o acesso ao ensino comum e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para todas as pessoas com deficiência.

2.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os métodos de investigação qualitativa pressupõem uma abordagem diferenciada também no que se refere aos instrumentos de coleta de informações, não costumam se servir de instrumentos de coleta que utilizam valores numéricos ou que tomem apoio neles para proceder a análise e interpretação das informações recolhidas, pode-se utilizar instrumentos de coleta de dados como: observação, entrevista, questionário e memoriais descritivos (NEGRINE, 2004).

Após uma revisão de literatura optou-se por trabalhar com uma entrevista semiestruturada como método de coleta de dados. Para Negrine (2004) esse tipo de entrevista é aquele que:

[...] o instrumento da coleta está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador, e ao mesmo tempo permite que se realizem explorações não – previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa” (NEGRINE, 2004, p.74).

Numa entrevista semiestruturada, o entrevistador propõe um tema e a entrevista desenvolve-se no fluir de uma conversa. O entrevistador promove, encoraja e orienta a participação do entrevistado, baseando-se num roteiro com o objetivo da entrevista (BARDIN, 2011).

Antes de iniciarmos a etapa das entrevistas, realizamos uma entrevista piloto com um professor também da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, o mesmo não participaria do

estudo. Essa entrevista ocorreu afim de que o entrevistador pudesse estar mais familiarizado com o roteiro da entrevista. Posteriormente essa entrevista foi descartada e não foram utilizados os seus dados para esse estudo.

A entrevista foi agendada com os quatro professores participantes da pesquisa após a autorização da direção para a realização da pesquisa na escola.

O entrevistado foi orientado sobre o objetivo das informações coletadas, o direito ao sigilo e a interrupção da entrevista. Somente ao término destas orientações e após o livre consentimento e autorização expressa (FALCÃO; TÉNIES, 2000) é que as entrevistas foram iniciadas.

Utilizamos um telefone celular com aplicativo de gravação de voz para a coleta das entrevistas em substituição aos gravadores convencionais, Schraiber (1995) indica o uso de gravador na realização de uma entrevista, para que o poder de registro se torne ampliado com a possibilidade de captação de elementos de comunicação que serão fundamentais para o aprimoramento e compreensão da narrativa, como pausas para reflexão, entonação da voz e a expressão das emoções.

Após a gravação passamos para a etapa da transcrição da entrevista. Nesta etapa é aconselhável que o próprio pesquisador faça a transcrição, em local silencioso que permita se concentrar no conteúdo, deve ouvir várias vezes e anotar tudo, inclusive as pausas, emoções, mudanças na entonação e outras variações que ocorrerem na entrevista (PRETTI; URBANO, 1988)

Em seguida iniciou-se a etapa da análise das informações da entrevista.

2.6 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES PESQUISADAS

Após a fase de transcrição das entrevistas, fizemos uma pré-análise que consiste em se separar as informações coletadas, em seguida passamos para a fase de análise, nesta etapa fizemos a leitura detalhada das informações e buscamos separar as informações em categorias para seguir à terceira fase que é a etapa de interpretação, nesta realizamos as discussões com a literatura, estudos e pesquisas sobre o assunto, para dessa forma tentarmos responder o problema de pesquisa. Para isso, utilizamos a proposta da análise de conteúdo de Bardin (2011) que coloca e descreve algumas etapas, que contribuem para dinamizar esse processo, e consiste em:

Pré-análise – que consiste na organização do material que se reporta a produção dos sujeitos e referências teóricas que embasam a discussão. As informações foram separadas por categorias a priori, ou seja, previamente estabelecidas. Essas categorias buscavam desvendar em quais contextos de aprendizagem os professores buscavam realizar as atividades de formação continuada. Utilizamos os conceitos de contexto formal, não formal e informal dos autores Coombs e Ahmed (1974) que foi adaptado em pesquisa mais recente por Nelson (et al, 2006).

Descrição analítica - o material organizado na etapa anterior é submetido a um estudo aprofundado, orientado por referências teóricas.

Interpretação inferencial – deve aprofundar sua análise procurando desvendar o conteúdo latente que os dados possuem, através de um referencial teórico, abrindo perspectivas de descobrir ideologias, tendências e características dos fenômenos sociais.

3. REVISÃO DE LITERATURA

3.1 INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares é uma tendência mundial, e segundo Anção (2008), “a humanidade tem toda uma história para comprovar como o caminho das pessoas consideradas diferentes tem sido permeado de obstáculos, riscos, limitações e condições difíceis de sobrevivência, desenvolvimento e convivência social”.

Sassaki (1997) define a inclusão como:

[...] um conjunto de procedimentos para a adequação do sistema educacional geral às necessidades, habilidades e aspirações dos alunos com e sem deficiência, os quais devem ser aceitos com as suas diferenças, pois elas nos fazem seres humanos únicos”. (p. 32)

A nível global o cenário da inclusão começa a ser desenhado a partir de alguns eventos de grande importância para esse tema. A Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 9 de dezembro de 1975, defendia o direito inerente das pessoas com deficiência ao respeito por sua dignidade e o de ter suas necessidades levadas em consideração em todos os estágios do planejamento social e econômico (ONU, 1975). Também nesse sentido a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNICEF, 1990) tem o intuito de impulsionar os esforços para oferecer a educação adequada para toda a população em seus diferentes níveis de ensino, chamando a atenção para os baixos índices de escolarização entre crianças, adolescentes e jovens, numa tentativa de superar a exclusão.

No Brasil, um dos objetivos expressos na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso IV) era o de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. O direito de todos a educação, a garantia do pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho estão assegurados nesse documento (artigo 205), assim como está estabelecido que, deve-se garantir como princípio de ensino a igualdade de condições no acesso e permanência na escola (art 206, inciso I), e que a oferta de atendimento educacional especializado é dever do Estado, e o mesmo deve ser preferencialmente ofertado na rede regular de ensino (art. 208) (BRASIL, 1988).

Neste contexto podemos afirmar que, a garantia a todos, do direito à educação e ao acesso à escola está expresso na Constituição Federal de 1988 e, portanto, toda escola deve

atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir ninguém pela sua origem, cor, raça, sexo idade, e até mesmo deficiência ou ausência dela.

Em 1994 a Declaração de Salamanca proposta na Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) passa a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, ressaltando que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 17-18).

Ainda neste mesmo ano foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, sua orientação possuía uma intenção voltada para a “integração instrucional”, de acordo com esse documento era assegurado o ensino regular àqueles que possuíssem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, e no mesmo ritmo dos alunos ditos normais (UNESCO, 1994). Desta forma podemos observar os padrões homogêneos de participação e aprendizagem, mantendo a responsabilidade do estudante em se adaptar as práticas pedagógicas atuais, não valorizando os diferentes potenciais de aprendizagem.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB) (BRASIL, 1996), traz em seu texto que o atendimento a pessoa com deficiência deve ser preferencialmente na rede regular de ensino e que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Cabendo agora ao sistema de ensino a responsabilidade de se adaptar aos diferentes potenciais de aprendizagem.

As conquistas legais da pessoa com deficiência vem se ampliando desde então, após o surgimento da Lei 9.394/96 outros documentos complementares foram lançados, dentre os principais: o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001a); o Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001 (BRASIL, 2001b), documento que fundamenta a Resolução 2/01; a Resolução CNE/ CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Adaptações Curriculares, estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais (1999); e os PCNs (2002), relacionados com a Educação Física de 5ª. a 8ª. série.

Vale ressaltar que em 2006 alguns avanços foram projetados no Estado de Santa Catarina propostos pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e Secretaria de Estado da Educação (SED) por meio da Política de Educação especial de Santa Catarina vinculam à inclusão dos estudantes de Educação Especial nas demais políticas públicas.

Em 2015 foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) nº 13.146/15, que entra em vigor em janeiro de 2016, após 15 anos de tramitação e um árduo trabalho de consultas e audiências públicas por todo o Brasil, o antigo Estatuto da Pessoa com Deficiência, passou por importantes transformações, trabalhadas em conjunto com toda a sociedade, e hoje assegura e institui direitos em áreas fundamentais como a da educação. Para Santos e Silva (2017) a LBI defende a promoção dos direitos e proteção à pessoa com deficiência, com o objetivo de trazer suas liberdades fundamentais e condições de igualdade, para à inclusão e cidadania e apenas reforçou o direito das crianças e jovens com deficiência à educação inclusiva (em escola comum), que já havia sido incorporado ao ordenamento jurídico brasileiro desde a ratificação, pelo Brasil, em 2008, da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU explicitando no seu artigo 24 que, os Estados Partes, assegurarão às pessoas com deficiência, sistema educacional inclusivo em todos os níveis (PIOVESAN, 2012).

Se pensarmos a escola, em relação os princípios da inclusão, uma escola inclusiva vai além da inserção dos alunos com deficiência nas classes de ensino regular, pois, os mesmos não são os únicos excluídos neste ambiente. Para Glat (2000) o modelo do nosso sistema de ensino é pautado para atender um aluno idealizado, com bom desenvolvimento cognitivo, psicomotor, motivado e oriundo de um ambiente sócio familiar que lhe permite uma estimulação adequada. Desta forma, esse modelo mostra-se cada vez mais incapaz de atender alunos diferentes dessa realidade e acabam por fracassar neste sistema educacional.

A escola pública, criada a partir dos ideais da Revolução Francesa como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo em nosso país inexoravelmente um espaço de exclusão _ não só de deficientes, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno ‘normal’. As classes especiais, por sua vez, se tornaram verdadeiros depósitos de todos aqueles que, por uma razão ou outra, não se enquadram no sistema escolar (GLAT, 2000. pag. 18).

Inserir os alunos com deficiência sem nenhum tipo de apoio, preparação ou assistência nas turmas de ensino regular, pode apresentar problemas graves de qualidade que são expressos nos altos índices de repetência, baixos níveis de aprendizagem e consequentemente a evasão escolar, o que gera a sensação de fracasso escolar (Bueno, 1999). Importante ressaltar que para que haja efetiva inclusão devem ser desenvolvidas práticas que favoreçam relações significativas que culminem com a aprendizagem. (GLAT; PLETSCHE, 2010).

Mesmo com todos esses documentos e leis que orientam no sentido da inclusão percebe-se que a expectativa ainda é muito maior do que a realidade, a garantia de acesso e permanência da pessoa com deficiência na escola regular de ensino não é sinônimo de garantia de aprendizagem significativa, ou de que há equidade nas oportunidades ofertadas aos alunos sejam eles, com ou sem deficiência, e esse talvez seja o maior desafio dos professores.

3.1.1 O Atendimento Educacional Especializado

O Conselho Nacional de Educação (CNE) através da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, define que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação nas classes do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE) (art.29) (BRASIL, 2010). Isso significa que além da garantia de matrícula desses estudantes na rede regular de ensino a resolução assegura a oferta do AEE, preferencialmente no contraturno, e para isso, a escola deve estar em condições de ofertar esse atendimento com qualidade, garantindo o acesso desses estudantes ao currículo formal.

[...] AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum (SANTA CATARINA, 2006).

Trata-se de oferecer uma função complementar e suplementar aos estudantes, que devem buscar desenvolver autonomia e ser realizada nas escolas em uma sala de recursos multifuncionais², esta é montada pelo Ministério da Educação (MEC), essa iniciativa deve estar presente no Projeto Político Pedagógico da Escola para que todos os estudantes possam se beneficiar desta sala. Pensando nesta perspectiva de complementação e suplementação surge a necessidade de um profissional especializado para atender com qualidade a demanda desta população, cabe ao professor da sala comum o ensino das áreas do conhecimento e o professor do AEE conhecimentos e recursos específicos favorecendo a sua participação de forma autônoma e independente nas turmas da rede regular de ensino (OLIVEIRA, 2017).

² No estado de Santa Catarina esse espaço é conhecido como sala multimeios..

3.2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

A formação inicial de professores também passou por mudanças recentes no que se refere às pessoas com deficiência e os cursos de Licenciaturas e Pedagogia (CIDADE; FREITAS, 2002) Segundo os mesmos autores, especificamente nos cursos de Licenciatura em Educação Física

[...] a Educação Física Adaptada surgiu oficialmente nos cursos de graduação, por meio da Resolução número 03/87, do Conselho Federal de Educação, que prevê a atuação do professor de Educação Física com a pessoa com deficiência e outras necessidades especiais (p.27).

Somente a partir da década de 90 que os cursos de Educação Física colocaram em seus programas curriculares, conteúdos relativos às pessoas com deficiência e ainda é muito escasso o material didático que trata as formas de trabalho com essa população (DUARTE; LIMA, 2003). Pode-se citar, como exemplo, a Faculdade de Educação Física da PUC-Campinas, que, para atender à Resolução Federal nº 3/87, reformulou o seu currículo, implantando-o no ano de 1990. Esse currículo oferecia o curso em 4 anos e na sua grade a disciplina Educação Física Adaptada aparecia na última série, ou seja, esse componente curricular passou a ser oferecido em 1993. Somente quinze anos depois, algumas instituições de ensino superior desenvolvem disciplinas somando até 400 horas-aula (BARRETO et al, 2013).

No entanto, Glat e Pletsch (2010) em um estudo sobre o papel da universidade na inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino afirma que ainda eram raros os cursos de licenciatura que ofereciam habilitação ou disciplinas voltadas às especificidades de alunos com deficiência, e até mesmo em cursos com reformulações recentes à época não se dava ênfase ao estudo do processo ensino aprendizagem e inclusão. Esses dados apresentam-se de forma preocupante já que o processo de inclusão vem sendo implementado em todo país de forma gradativa e a composição das escolas em relação a seus alunos vem se tornado cada vez mais diversificada, e os cursos de formação inicial não contemplam essa realidade.

Segundo o último Censo Escolar (BRASIL, 2016), 57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídas em classes comuns. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%. Se por um lado as matrículas de pessoas com deficiência vêm crescendo em todo país no ensino regular, garantindo o acesso e a permanência desses alunos, por outro lado, os professores não se sentem capacitados para tal atuação, tornando-se um desafio para dirigentes e professores que se mostram cada vez mais confusos diante da obrigação de ter que trabalhar, no mesmo espaço e tempo, com crianças que apresentam as mais diferentes formas de habilidades, capacidades, comportamentos e histórias

de vida (CARMO, 2002). Oliveira e Machado (2007) corroboram com essas informações, quando ressaltam em sua pesquisa que os professores e a equipe gestora das escolas estão vivenciando muita dificuldade para ensinar tais alunos (alunos com deficiência), e o motivo apontado na pesquisa é o despreparo após a formação inicial.

Para Vitaliano (2007) os cursos de formação de professores (licenciaturas), na sua grande maioria, não oferecem uma preparação adequada em relação a essa temática, o que favorece o despreparo e a deficiência na formação inicial dos professores em geral. Ainda a mesma autora afirma que muitos cursos de licenciatura ainda não dispõem de disciplinas que tratem efetivamente da inclusão. Glat (2006) reafirma em sua pesquisa a necessidade da melhoria da formação de professores como condição essencial e urgente para a promoção eficaz da inclusão de alunos com deficiência em rede regular de ensino.

Embora a preparação adequada dos profissionais da educação, incluindo professores, está recomendada na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) como uma das questões fundamentais para a mudança em direção a uma educação inclusiva, o que se percebe nos cursos de formação inicial, na maioria das vezes, é o foco dado aos aspectos teóricos com currículos distanciados da prática pedagógica, afetando na não capacitação necessária aos profissionais para a atuação docente em relação a diversidade dos alunos (RODRIGUES, 2006).

Não há dúvidas que a formação de professores é um fator importante para o funcionamento da educação inclusiva que para Marinho (2007 p. 09) é “[...]o caminhar para uma escola aberta à diferença, onde todos possam fazer o seu percurso de aprendizagem independentemente das desvantagens de natureza biológica, sociocultural, psicológica e educacional que possam apresentar [...]”, dessa forma, entende-se a educação inclusiva como um acolhimento de todos, que por apresentarem alguma condição diferente de um padrão socialmente pré-estabelecido do considerado “normal”, foram historicamente excluídos da escola.

Esse contexto afeta toda a formação do professor e sua atuação na escola. Pensando no recorte deste trabalho, no caso dos professores de Educação Física não é diferente. Chicon (2008) afirma que, pesquisas indicam que o despreparo e a desinformação de professores de Educação Física, são as causas de um não atendimento educacional adequado para alunos com deficiência que frequentam as escolas regulares, e neste sentido está havendo um forte movimento em prol da formação continuada desses professores, com o objetivo de qualificá-los para atender o público diversificado cada vez mais comum no interior das escolas.

3.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE A INCLUSÃO ESCOLAR

Com os avanços das tecnologias, de novos conhecimentos e exigências sociais e políticas, o professor precisa estar atualizado para que as propostas de ensino sejam efetivamente realizadas de forma a contribuir com o aprendizado do aluno (DUEK, 2013). Dessa forma a formação continuada surge como,

[...]iniciativas de formação no período que acompanham o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação (CUNHA 2003, p.368).

Por tanto pode-se entender a formação continuada como todo processo permanente de aperfeiçoamento dos conhecimentos necessários para a atuação profissional, sendo realizado após a formação inicial.

As ações de formação continuada podem ser consideradas então como:

[...]congressos, seminários, simpósios, colóquios, encontros, jornadas, ciclos de falas, palestras, grupos de pesquisa, grupos de estudos, grupos de formação, projetos de pesquisa-ação, oficinas, cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento sobre um conteúdo específico e/ou questões pedagógicas efetuados no lócus da escola, nas IES e em outros espaços. Além dessas ações pontuais, são considerados os cursos de Pós-graduação Lato sensu, Pós-graduação Stricto sensu (Mestrado e Doutorado) e processos permanentes realizados no lócus da escola ou não, com encontros regulares. Cada proposta, de acordo com suas características, propicia o atendimento a diferentes necessidades e interesses dos professores, podendo contribuir como suporte ao fazer docente e ao desenvolvimento profissional (PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, 2010 p.08).

No que se refere a inclusão escolar nas aulas de Educação Física, o discurso tem sido no sentido de que um dos fatores que dificultam o processo de inclusão é exatamente os problemas na formação docente, nesse sentido Lopes e Valdés (2003) consideram que “ [...] é necessário desencadear estudos que possam contribuir para uma formação complementar especial do professor de Educação Física que atenda às necessidades educacionais deste aluno[...] favorecendo uma inclusão de qualidade”. Ainda os autores ressaltam, que quando falamos em processo de inclusão já devemos pensar em um aprimoramento da formação inicial dos professores, para que o mesmo constitua um motivo para a modernização rumo a uma escola sem espaço para a discriminação, preconceito, barreiras sociais e culturais (LOPES; VALDÉS, 2003).

Magalhães (1999) evidenciou, que a formação continuada de professores é um aspecto relevante, na opinião de professores e diretores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro para a implementação da proposta inclusiva na escola regular. Em outro estudo Fonseca (2014) relata que ao questionar professores de Educação Física de diferentes escolas do município do Rio de Janeiro sobre a sua formação, constatou que os mesmos entendem a formação inicial (graduação na licenciatura) como uma preparação acabada, com um fim. Ainda ressalta que, ao contrário do exposto a formação do professor é uma construção permanente de conhecimento, entendendo a inclusão como um processo, tal formação tem sua base na formação inicial, e se estende no decorrer do caminho percorrido profissionalmente, incluindo as experiências vividas e a formação continuada, porém para que essa formação continuada atinja seu objetivo, é preciso que ela tenha significado para o professor.

Nascimento (2000) afirma que, as propostas de formação complementar de professores de Educação Física têm apresentado baixa eficácia, segundo os docentes, isso ocorre devido a desvinculação entre teoria e prática, a ênfase excessiva em aspectos normativos e a falta de projetos coletivos e institucionais, o que leva ao desinteresse e indiferença por parte dos mesmos, pois, as atividades que prometem ser de formação, de forma geral, não contribuem para seu desenvolvimento como professor. Logo, as atividades das aulas de Educação Física, permanecem inalteradas e a sensação de ineficácia dos processos formativos de forma complementar acompanha muitos professores de Educação Física atualmente.

3.3.1 Contextos de Aprendizagem na Formação Continuada

. A capacitação de um professor extrapola as barreiras de uma universidade, e deve permanecer latente. Ao longo de sua vida profissional, surgem alguns métodos, e estratégias formativas, que podem constituir a base de conhecimentos para o efetivo exercício do professor de Educação Física, bem como, traz perspectivas para continuar o desenvolvimento após conclusão do curso de formação (ARMOUR, 2010). A seguir podemos ver alguns conceitos que abrem um universo de aprendizagem individual e contínuo, de diferentes formas e experiências.

Estes conceitos visam fomentar o professor a criarem seus próprios conceitos acerca de suas experiências vividas no dia a dia, levando-o a aprofundar seu aprendizado a níveis mais elevados, capacitando-o no enfrentamento de situações adversas, buscando reavaliar seus conceitos e paradigmas. Todos os dias nos deparamos com desafios que nos levam a confrontar

nossa formação inicial, trazendo-nos de volta a realidade, entre um mundo perfeito e o conhecimento adquirido (MESQUITA, 2013).

Jarvis (2006) afirma que o processo de aprendizagem é longo e contínuo, perpassando ao longo da vida até a morte, ou seja, o ser humano está sempre em um processo de aprendizagem e esse aprendizado pode acarretar mudanças na estrutura física e nos processos de cognição. Diferentes formas de aprendizagem são construídas quando o indivíduo está em interação consigo mesmo, com os outros e com seu ambiente.

A aprendizagem ocorre dentro de determinados contextos e “um contexto de aprendizagem é um conjunto coerente de fatos, circunstâncias e pessoas que acompanham e concretizam uma situação de aprendizagem” (FIGUEIREDO, 2016).

Considerando os diferentes formatos educacionais onde acontecem os processos educacionais, tentaremos definir o contexto de aprendizagem na formação continuada dos professores de Educação Física deste trabalho utilizando os conceitos de Aprendizagem Formal (para aquelas adquiridas em instituições de ensino e de certificação), a Aprendizagem Não Formal (que podemos apreender em atividades específicas, tais como, clínicas, workshops, internet) e a Aprendizagem Informal (que estão amplamente ligadas as experiências vividas em nosso dia a dia, interação com outros professores, e situações de conflitos ao longo do relacionamento professor-aprendiz) (COOMBS; AHMED, 1974; NELSON et al. 2006).

A Aprendizagem Formal, que se dá em ambientes institucionalizados, e incluem programas de ensino com longa duração, tais como cursos de graduação e pós-graduação (NELSON et al. 2006);

Aprendizagem Não Formal ocorre em cursos voltados para uma população específica, por exemplo, professores, e incluem intervenções de pesquisadores e cursos de curta duração como, minicursos, workshops, clínicas, seminários, conferências e programas de orientação formalizada (NELSON et al. 2006);

A Aprendizagem Informal está vinculada as situações desestruturadas e iniciadas pelo professor. Essas situações incluem orientação informal, recursos materiais, experiências vivenciadas no dia a dia da escola, assim como interações com os outros professores e profissionais. Ao refletirmos sobre esse tipo de aprendizagem podemos vislumbrar uma possibilidade real de capacitação de diversos conteúdos que somados poderão munir o professor de conhecimentos reais, mais abrangente, e profundos em sua área de atuação. As didáticas de ensino estruturadas em ações com propósitos claros e relevantes aos futuros profissionais, podem dissipar crenças ou até mesmo revogar paradigmas (NELSON et al. 2006).

3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

É notório a explosão de inúmeras leis que têm respaldado o direito a uma educação pública, gratuita, inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os brasileiros sem discriminação de cor, sexo, idade, raça, religião, cultura ou deficiência bem como outro tipo de necessidade educacional específica, e por esse motivo, algumas políticas de formação continuada de professores do MEC foram apresentadas aos sistemas de ensino e que são consideradas, pacotes prontos de formação de professores, o governo federal aponta uma necessidade crescente de se implementar uma escola comum inclusiva como política de incentivo a prática pedagógica dos professores da educação básica (BRASIL, 2010).

Desta forma pode se destacar uma das ações estratégicas mais recente dentro desta perspectiva de formação continuada, que se intitula *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*, nesse documento o MEC apresenta algumas contribuições aos sistemas de ensino para o atendimento e articulação da escola com a educação especial. O mesmo foi elaborado em 2010, composto por 10 fascículos e segue vigente nos dias atuais (BRASIL, 2010 p. 6). Segundo Amaral (2017), o documento prevê

[...] um conjunto de fundamentos teórico metodológicos sobre a escola comum na perspectiva inclusiva, o papel do atendimento educacional especializado no ambiente das escolas regulares de educação básica, a organização da sala de recursos multifuncionais e a parceria com o/a professor/a da sala comum e todas as recomendações didáticas a respeito das seguintes áreas: Orientação e Mobilidade, Adequação Postural e Acessibilidade Espacial; Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa; Livro Acessível e Informática Acessível; Transtornos Globais do Desenvolvimento; Surdocegueira e Deficiência Múltipla; O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual; Os alunos com Deficiência Visual: baixa Visão e Cegueira; Altas Habilidades/Superdotação e Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez (p. 132)

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024 aponta para 20 metas com suas respectivas estratégias que poderão compor uma educação pública, gratuita, inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os brasileiros. No que diz respeito a formação continuada de professores, o PNE coloca uma relação entre a qualidade da formação dos professores com o desempenho dos estudantes e a melhora da qualidade na educação do país (BRASIL, 2014).

Em relação a formação Continuada na perspectiva da inclusão o PNE propõe o fomento à formação continuada de professores para o atendimento nas diversas modalidades escolares (item 4.3) com incentivo a inclusão em cursos de licenciaturas, de pós-graduação e/ou demais

cursos de formação, teorias e processos de ensino aprendizagem relacionadas ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades (item 4.16) (BRASIL, 2014).

Essas ações/políticas devem ser absorvidas pelas esferas Estaduais/DF e Municipais, e dentro desta perspectiva o Governo Federal ainda vem trabalhando com a ideia do professor consumista de pacotes de formação continuada, onde o mesmo só precise seguir e realizar as orientações advindas de tais políticas estruturadas (AMARAL, 2017).

Buscando fazer um recorte que aproxime a realidade da formação continuada dos professores desta pesquisa apresentamos algumas informações referentes a esse aspecto no estado de Santa Catarina. De acordo com a legislação de Santa Catarina, que dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da administração pública estadual (SANTA CATARINA, 2007), a formação continuada nessa área é de responsabilidade da FCEE, trabalhando em conjunto com as secretarias municipais e estaduais de educação.

A FCEE tem como um de seus objetivos, “[...]a formação dos profissionais que atuam com a pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades” (SANTA CATARINA, 2007). Vinculada a SED, é integrante da estrutura administrativa do estado como órgão executor e coordenador das políticas públicas de educação especial no Estado.

No estudo de Michels e Lehmkuhl (2015) ficou evidenciado que as propostas de cursos destinados aos professores da rede regular de ensino (52 propostas), pela FCEE, no período de 2005 à 2009 foram discutidas predominantemente a educação inclusiva como política a ser implementada e verificou-se que a formação continuada dos professores foi, em sua maioria, de caráter pedagógico, com ênfase no termo prática pedagógica. Segundo a mesma autora “[...] nas propostas de cursos, a prática pedagógica é orientada para o “saber fazer” ou saber atender os alunos (sujeitos da Educação Especial) sem a preocupação com a crítica do fazer prático [...]” (MICHELS; LEHMKUHL, 2015).

4. RESULTADOS E REFLEXÕES DAS INFORMAÇÕES

4.1 PERCEPÇÃO DO TEMA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL.

Apesar da amostra ter sido não intencional os quatro professores entrevistados possuem características bem homogêneas, com idades entre 23 e 30 anos, com no máximo dois anos de atuação e formação inicial, e todos graduados pela mesma universidade.

A formação inicial é o ponto de partida na carreira de muitos professores, e o professor que trabalha dentro de um contexto de inclusão deve estar preparado para lidar com as diferenças, singularidades e diversidades de todos os seus alunos,

[...]cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilitem um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (PRADO; FREIRE, 2001 p.05).

A seguir são apresentadas algumas falas dos professores entrevistados sobre a sua percepção sobre o aprendizado proporcionado durante a formação inicial em relação ao tema inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física da rede regular de ensino.

Na graduação a gente tem mais a perspectiva só dos esportes adaptados, de atividades motoras adaptadas que são grupos inteiros com deficiência, né? A gente trabalha nessa perspectiva. [...]e aí o que que a graduação me traz? Na verdade, ela não trazia praticamente nada[...] (PROFESSOR A).

[...]como quase nenhuma disciplina, assim ela, a graduação em si, ela foge um pouco do...((suspiro))...não sei se falta um pouco de articulação entre as disciplinas, assim acho muito, achei muito isolado (PROFESSOR B).

Eu tive algumas disciplinas que trataram desse assunto, né, mas, no geral eram para lidar com uma turma de pessoas com deficiência e não com um aluno com deficiência incluído em uma turma de ensino regular...totalmente fora da nossa realidade ((risos)) (PROFESSOR D).

Diante disso podemos pensar a formação inicial do professor como algo à se preocupar no que diz respeito ao processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas da rede regular de ensino, que vem se efetivando cada vez mais no país, as salas de aulas tornam-se mais diversificadas e muitas vezes o currículo das universidades não acompanham essa realidade. Alguns autores (GÓES, 2012; RODRIGUES, 2012) observam num cenário preocupante a falta de preparo de futuros professores frente à educação inclusiva e afirmam que

a formação inicial dos professores dentro desta perspectiva deve ser feita contemplando em cada disciplina da formação, conteúdos, que possam conduzir a uma atuação inclusiva.

A formação inicial também foi apontada logo abaixo, como uma apresentação a esse cenário de inclusão, cabendo aos professores a constante busca por uma continuação da sua formação.

[...]tudo o que eu estudei nessas três disciplinas, elas foram importantes, mas, nunca vai conseguir nesse pouco período de tempo cobrir toda a demanda que um professor precisa para...atuar [...]eu acredito que é... foi muito importante ter tido o contato com esses conhecimentos né? E me apropriado, por que de certa forma me auxiliam, em como eu vou trabalhar, mas, nunca é suficiente, a gente sempre tem que tá se apropriando, se inteirando de mais informações (PROFESSOR C).

Mas, eu acho que falta um pouco de articulação, não me preparou, me pôs em contato com alguns textos, me...((**suspiro**))...é....pôs em contato com as crianças que tem essas necessidades especiais[...] É, primeiro contato...porque também a formação é inicial né? Eu acho que a questão, talvez seria a formação continuada[...] (PROFESSOR B).

Na mesma linha das falas dos professores, Hirota et al. (2012) relatam em seus estudos que nem sempre os professores saem da graduação sentindo-se preparados para atuarem no contexto da inclusão escolar, porém, todos afirmam que é necessária uma continuação da formação com cursos, ou especializações preparando melhor o professor para que essa inclusão aconteça de forma efetiva.

Apesar da maior parte das falas mostrarem uma percepção negativa em relação aos conteúdos e a preparação inicial dos professores para atuarem em contexto inclusivo os professores que já tiveram a experiência de lecionar para crianças com deficiência nas aulas de Educação Física da escola regular responderam acreditar estar preparados para atuar nesse contexto como veremos nas falas a seguir:

Acredito que sim ((**estar preparado**))), é preciso do apoio como eu falei, apoio dos colegas, apoio de outros profissionais[...], mas acredito que sim (PROFESSOR B).

Como eu disse, a gente nunca vai estar preparado completo, cem por cento, mas eu considero que eu estou preparado sim[...]inicialmente você pode ter dificuldades, mas, isso não quer dizer despreparo (PROFESSOR C).

Em outra fala um dos professores ressalta a prática de professor como algo que possibilitou essa preparação.

Olha! ((**Risos**)) Preparado, talvez eu esteja mais preparado agora que eu já estou atuando com alunos com deficiência nessa escola já tem uns 4

meses,[...]pensando em formação eu posso dizer que não tenho mais o estranhamento por que eu já tive a vivência, a prática, se eu entrar em uma nova turma com crianças com deficiência eu vou estar ok, já fiz isso uma vez, não tem mais aquele medo assim do começo (PROFESSOR A).

Dessa forma percebemos que os professores entrevistados reconhecem que os cursos de graduação realizados não proporcionaram uma formação profissional adequada para a atuação em contextos educacionais inclusivos. Para Cruz e Soriano (2010), quando esses professores se deparam com essa situação no dia a dia da escola, buscam superar refletindo e trocando experiências a fim de aumentar as estratégias em uma futura intervenção.

Afinal, como esses o professor de Educação Física se prepara para atuar no contexto de inclusão de alunos com deficiência em sala de aula do ensino regular?

4.2 PERCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.

Para conseguir responder algumas das indagações desta pesquisa, entendemos ser importante saber de que forma os professores de Educação Física entrevistados percebem o conceito de formação continuada.

Inicialmente, quando questionados sobre o que entendiam por formação continuada, os entrevistados buscaram dissertar sobre a Formação Continuada da rede municipal de educação da prefeitura do município de Florianópolis, pois, é bastante comum o uso dessa terminologia para definir os encontros e cursos de capacitação dos professores na rede regular de ensino.

Então, formação continuada, pelo o que eu tenho vivido na rede, nesse pouco tempo, a gente tem assim, a gente discute temáticas, problemáticas da Educação Física que aparecem no cotidiano da cultura escolar[...] (PROFESSOR A).

Bom, formação continuada, é... segundo a prefeitura, que a gente tem essa formação, são cursos que buscam nos apresentar certos...conceitos e formas de como se organiza...a...a educação na prefeitura[...] (PROFESSOR C).

Ao propormos esse questionamento procuramos entender sobre as atividades formativas que os professores realizavam e percebiam como formação continuada, para além dos encontros quinzenais do município.

A terminologia de formação continuada pode ser utilizada em uma abordagem mais ampla, rica e potencial. Dessa forma incorpora noções de treinamento, capacitação e/ou

aperfeiçoamento dependendo do contexto e da perspectiva, podendo ser mais inclusivas e menos fragmentárias. É um termo utilizado pela maioria dos educadores, que já concluíram sua formação inicial, para definir atividades formativas, discussão ou preposição de projetos (ALTENFELDER, 2005). Seja qual for a terminologia utilizada, para Sobrinho Mendes (2006) a formação continuada do professor deve superar o individualismo e acontecer num ambiente coletivo em busca da autonomia profissional.

Após uma provocação no sentido de ir além do termo utilizado para as formações da Rede Municipal de Educação de Florianópolis o Professor **A** diz acreditar “[...] que o professor está em constante transformação, o professor nunca encerra seu ciclo de aprendizagem[...] então eu vou atrás de textos, atrás de especializações, não só da formação da prefeitura”. Percebemos nesta fala que a formação continuada pode ser um processo de continuação da formação inicial que vai além da terminologia utilizada pela Rede Municipal de Educação de Florianópolis para definir os encontros quinzenais de professores onde são discutidas temáticas, documentos da educação e realizados cursos de formação voltados para a área da Educação Física Escolar.

Grande parte das atividades realizadas no dia a dia fazem parte desse processo contribuindo para a continuação da formação de professor de Educação Física, em alguns trechos da entrevista percebemos uma ampliação do conceito de formação continuada e a utilização dos contextos de aprendizagem são bem ressaltados. A seguir as falas que nos remetem ao contexto formal de aprendizagem, que está diretamente relacionado às atividades que acontecem nas instituições de ensino e de certificação.

[...]entendo que a formação continuada não é só essa formação da rede, é entrar num mestrado e continuar estudando uma temática, é fazer uma especialização, é fazer um curso[...] (PROFESSOR **A**).

[...]para mim a formação continuada pode ser chamada assim quando você faz algo oficial...formal...com começo, meio e fim, cursos mais longos e com mais conteúdo, certificados e tal...podemos dizer que as especializações ou pós-graduações são exemplos bem certos deste tipo de formação (PROFESSOR **D**).

Nesta última fala (do Professor **D**) percebemos a carga de consideração da formação continuada apenas neste contexto de aprendizagem (formal). Alguns autores corroboram nesse sentido, quando evidenciam que a pós-graduação é apontada na percepção de professores como o melhor exemplo de formação continuada pela possibilidade de aprimoramento profissional e por seguir níveis subsequentes na formação (ALVES, 2005; AGUIAR; TONELLO, 2008). Ferreira, Santos e Costa (2015), em sua pesquisa sobre formação continuada de professores, também ressaltam que a especialização e o mestrado foram as modalidades consideradas mais

significativas para a prática profissional, as quais possibilitam contextualizar conhecimentos teóricos com a prática de ensino dentro de diversas opções de atividades formativas consideradas no estudo como formação continuada.

As atividades que fazem parte do contexto não formal de aprendizagem surgem principalmente quando citam os cursos da Rede Municipal de Educação do município, porém podemos entender outras atividades formativas que foram previamente planejadas como pertencentes a esse contexto (não formal), os grupos de estudos e pesquisa e a participação em eventos como podemos ver na fala a seguir,

[...]participar de grupos de estudos, como eu tô participando também de um grupo de estudos e pesquisa, então acho que esse também é um grande ponto para o professor continuar sua formação. [...]participação em eventos, também valem como uma formação continuada, na medida que contribuem para a continuação da minha formação (PROFESSOR C).

Também encontramos no decorrer das próximas falas, que os professores se utilizam de ferramentas do contexto de aprendizagem informal para aprimorar a sua formação, entendendo esse processo como formação continuada do professor. Para o Professor A, a “[...]leitura de livros e artigos, talvez conversar com professores que trabalham nessa perspectiva[...]” são exemplos de formação continuada. Da mesma forma o contexto de aprendizagem se repete quando observamos a fala do Professor B, que afirma ser

[...]bem importante o contato de uma pessoa que trabalha com isso, que trabalhe com currículo vir conversar com a gente – “ó eu acho que tal ponto dá para melhorar, os objetivos ou os métodos, acho que isso já é uma formação continuada[...]

Logo abaixo percebemos a valorização das experiências vividas pelos professores e colegas de trabalho e sua relação destas com pesquisas em leituras da área também aparecem na entrevista como algo a se destacar na formação continuada dos mesmos e também estão presentes no contexto informal de aprendizagem.

Ah! Em estudos autônomos[...]quando eu me refiro à estudo autônomo eu me refiro à uma pessoa que ela é...autodidata...ou seja ela busca por ela mesmo, a partir das experiências que eu já tive como professor, em livros, revistas, artigos, internet[...]grupo de estudos e pesquisa[...]uma conversa com professores, pessoas que já trabalham na escola sobre determinado assunto[...] (PROFESSOR C).

Gasque e Costa (2003) em sua pesquisa sobre busca da informação na formação continuada ressaltam que “[...]quando o professor é questionado sobre onde busca as informações para a sua prática docente, as fontes são a própria experiência acumulada e os

colegas de trabalho.” (p.59) e evidencia no mesmo trabalho a importância das redes informais como canais eficientes e rápidos de se buscarem informações e compartilhar experiências.

É possível perceber que ao longo das entrevistas que os professores citaram dentro da sua percepção as mais variadas atividades formativas que eles entendem como formação continuada, e as mesmas surgem nos três contextos de aprendizagem (NELSON et al. 2006) adotados na construção deste trabalho (tabela 1).

Tabela 1 - Formação continuada na percepção dos professores entrevistados

CONTEXTO DE APRENDIZAGEM	TIPOS DE FORMAÇÃO
FORMAL	Especialização; Mestrado; Doutorado.
NÃO FORMAL	Cursos de curta duração do município; Grupos de pesquisa; Grupos de estudo; Participação em eventos; Cursos de extensão.
INFORMAL	Leituras de textos, periódicos, livros e artigos; Participação em reunião de estágio; Diálogo com profissionais da área; Reuniões pedagógicas; Busca de informação em instituições especializadas;

Fonte: Entrevistas – Apêndice A.

Os professores demonstram que uma conversa com professores da área, uma leitura de artigos e até mesmo a participação em grupos de pesquisa e estudos, dentre outras atividades formativas que, não são consideradas formais, podem ser entendidas como uma formação continuada do professor. Garcia (1999) já se refere à formação continuada de professores como “atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa de desenvolvimento profissional, individualmente ou em grupo, para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas”.

Pensando nessa definição percebemos que ela é suficientemente ampla para incluir variadas atividades que conduzam ao aperfeiçoamento ou aprendizado profissional. Os professores entrevistados nesta pesquisa confirmam essa definição no momento em que citam diversas atividades formativas, nos diferentes contextos de aprendizagem, que acreditam fazer parte da formação continuada do professor de Educação Física.

4.3 PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES APÓS A FORMAÇÃO INICIAL

Após a formação inicial os professores buscaram realizar atividades voltadas para a complementação da sua formação, na sequência vemos em suas falas que é possível identificar algumas dessas atividades.

Então, eu faço uma especialização pela Universidade Estadual de Londrina que é especialização da Educação Física na Educação Básica[...]eu tenho me envolvido bastante em grupos de pesquisa e também de estudos[...] (PROFESSOR A).

[...]esse ano eu tô recebendo o estágio da UFSC, que nas nossas reuniões temos conversas sobre os temas abordados, estudo de autores e metodologias...eu entendo que é uma formação continuada, as formações da prefeitura eu fui em todas que teve[...]e além disso minhas leituras (PROFESSOR B).

[...]na área da Educação Física Escolar apenas os cursos da Formação Continuada da Prefeitura, que como já disse são obrigatórios...mas, são muito interessantes para quem está atuando na escola (PROFESSOR D).

Aguiar e Tonello (2008) afirmam que os professores saem da graduação e buscam uma formação continuada para sentirem-se mais preparados no momento da atuação. Ferreira (et al. 2015) observa que a busca pela formação continuada de professores no início da carreira se deve à manutenção da cultura formativa advinda do contexto de formação inicial

Ainda surgiu durante as falas o interesse e a realização de atividades de formação continuada fora do contexto da Educação Física Escolar quando o Professor D afirma que fez [...] alguns cursos na área do futebol, especialização e curso de extensão, esse mesmo fui fazer no Rio de Janeiro...[...]. Corroborando com esse trabalho Ferreira (et al. 2015) afirmam também, que os mesmos professores em início de carreira sentem

[...]a necessidade de aquisição de conhecimentos e competências que lhes permitam uma intervenção mais eficaz também em ambientes não escolares, pois ainda busca espaços de atuação profissional e estabilidade financeira (p. 294).

Mesmo quando as atividades de formação continuada estiveram voltadas para o contexto de Educação Física Escolar podemos observar nas falas a seguir que dois dos quatro professores entrevistados não foram capazes de relacionar essas atividades com uma efetiva contribuição para a sua atuação de forma inclusiva nas aulas de Educação Física no ensino regular como podemos ver em suas falas abaixo:

Eu posso dizer que, no momento, esses estudos [atividades formativas realizadas e citadas por ele durante a entrevista] não estão focados à essas

pessoas com deficiência[...] nos meus estudos individuais por enquanto eu não tô focando nessa temática...então posso dizer que nessa temática meus estudos atuais não possuem eficácia. (PROFESSOR C).

[...]não tenho nada que eu posso tirar para me ajudar a trabalhar com crianças com deficiência na escola regular...estamos falando sobre avaliação [nos encontros obrigatórios de formação continuada da Rede Municipal de Florianópolis], mas, nada que trate de avaliação de crianças com deficiência...pois é...poderia né? Acho que nem quem dá os cursos não pensa muito na inclusão ((**suspiro**))...enfim...[...] (PROFESSOR D).

Quando o Professor **D** diz acreditar que as pessoas que ministram os cursos não estão pensando na inclusão nos faz refletir que o tema inclusão não deveria ser discutido apenas em cursos específicos desta temática, e sim ser contemplado em todas as atividades de formação inicial ou continuada do professor (GÓES, 2012; RODRIGUES, 2012).

Na fala do Professor **B**, observamos uma relação das suas atividades de conversas com profissionais da escola e professores auxiliares como específico na contribuição para uma aula mais inclusiva,

[...]específico, acho que conversa com a supervisora da escola que daí ela dá umas orientações sobre o que fazer assim, mais isso, assim, conversas...conversa com as professoras auxiliares da educação especial que elas acompanham esses alunos né (PROFESSOR B)?

Apesar de serem poucas atividades relacionadas com o processo de inclusão, pensamos ser importante destacar essa articulação entre professor de Educação Física, profissionais da escola e o segundo professor na função de auxiliar de turma. Stelmachuk (2011) observou em seu estudo que os professores pesquisados se reuniam uma vez por mês com a supervisão da escola, professores auxiliares e do AEE para trocarem informações sobre seus alunos e poderem possibilitar um melhor desenvolvimento para os mesmos. Essa prática também é relatada pelo Professor **A** que traz em sua fala a importância dessa articulação quando se refere aos encontros mensais com as professoras do AEE para discutir estratégias de ensino voltadas para a inclusão de seus alunos nas aulas de Educação Física,

[...]tem um momento formativo dentro da escola que me ajuda muito[...] a cada um mês eu faço reuniões pedagógicas com o pessoal do AEE, para estar sempre relatando como é que eles estão, o que que elas tem de material que pode me ajudar, que tipo de atividade talvez que eu possa fazer[...]

Se pensarmos nas políticas recentes de inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular observamos que a educação especial deve estar incluída na proposta pedagógica da escola regular e de forma articulada ao ensino comum deve orientar o atendimento às necessidades educacionais desses alunos (BRASIL, 2008). Ou seja, todos os setores da escola

devem se comunicar e trocar informações, vivências e experiências, facilitando assim, o processo de inclusão nas aulas do ensino regular.

Considerando o percurso profissional dos professores descrito por Gonçalves (2000) onde o autor apresenta uma proposta de perfil para cada uma das etapas da carreira, sendo elas: início (1 a 4 anos de docência), estabilidade (5 a 7 anos), divergência (8 a 24 anos), serenidade e renovação do interesse (15-20/25 anos) e desencanto (25 a 40 anos), podemos afirmar que os professores entrevistados nesta pesquisa estão na etapa do início da carreira, por esse motivo de forma geral, podemos pensar que ainda não foi proporcionado tempo hábil para a realização de atividades voltadas a formação continuada e por consequência atividades formativas que contribuam com uma atuação mais inclusiva.

Apenas em uma das entrevistas o professor afirma buscar diversas estratégias que entende como uma formação continuada para se preparar para atuar dentro de um contexto inclusivo como, “[...]diálogo com a professora [da Universidade] [...]e também as atividades com essa turma da disciplina de Seminário Temático e Processos Inclusivos” (PROFESSOR A).

Isso pode ocorrer, devido o mesmo estar lecionando em uma escola que possui núcleo de AEE, e também por ter a participação de acadêmicos de uma disciplina com foco em processos inclusivos da universidade atuando juntamente com ele em suas aulas de Educação Física Escolar. Essa vivência por parte deste professor permite estimular a ânsia por conhecer mais sobre esse cenário e como ele pode contribuir melhor para o desenvolvimento de todos os seus alunos.

A articulação entre escola e universidade se faz importante devido aos conhecimentos que são compartilhados. A prática docente do professor que está na escola e o olhar teórico dos acadêmicos e professores da universidade se mescla, no momento em que o professor da escola também transmite aos acadêmicos seus conhecimentos adquiridos nas suas práxis e os acadêmicos vivenciam na prática o dia a dia da docência. Na fala seguinte conseguimos perceber com riqueza de detalhes essa relação do professor entrevistado com os acadêmicos e professora da universidade:

Então, o meu diálogo com ela é assim, a gente conversou, trocou uma ideia assim na escola, como é que funcionava o AEE, com a turma, eu fiz uma fala com a turma e a turma [de Seminário Temático e Processos Inclusivos] agora tá planejando uma intervenção de acordo com as características daquela turma que eles foram ver, para ter essa vivência né? Eu acho que isso também é uma forma de se formar, para mim é bom por que, por exemplo, eu saí da graduação não faz muito tempo né? Então assim, eu também tenho o que aprender com essa turma e essa turma também tem o que aprender comigo, eles vão estar vivenciando aquela cultura escolar, aquela rotina e achar uma maneira de como incluir aquelas crianças com deficiência na aula, eles vão pensar coisas que talvez eu sozinho não pensaria e eu vou trazer problematizações para eles

que talvez eles também não pensariam, e tudo isso mediado pela professora ali, e tem sido um processo bem legal[...] (Professor A).

Barcelos e Villani (2006) afirmam que existe uma fragilidade nas relações institucionais entre universidade e escola que tem contribuído para a manutenção do distanciamento entre saber acadêmico e saber profissional docente, porém, é essencial e necessária a utilização da escola como lugar da formação inicial para a construção de saberes por parte dos futuros professores, porque ela oferece situações reais contextualizadas, e dessa forma pode contribuir com uma perspectiva mais inclusiva nas aulas de Educação Física.

Além das atividades formativas citadas no decorrer das entrevistas, surge em uma das falas o contato com a família, quando o Professor A relata que procura “[...]conversar muito com os pais, para conhecer sobre aquelas crianças[...]” entendendo esse processo como uma forma de se preparar para a atuação dentro de um contexto inclusivo sendo percebido pelo mesmo como formação continuada. Carvalho (2017) relata em seus estudos a importância da relação família – escola no processo de ensino aprendizagem de crianças com deficiência. Dessa forma é possível articular conhecimentos, oportunizar aspectos sociais, promover discussões nos espaços escolares e no âmbito familiar, com a finalidade de promover e auxiliar o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo deste aluno.

Ainda o Professor A, relata na fala a seguir, outras estratégias que considera importante para auxiliá-lo nesse processo de inclusão e que considera uma atividade de formação continuada,

A nossa busca, e a que eu acho mais importante, além do contato com eles, é a leitura, tem uma biblioteca na escola que eu busco informações, na internet também em artigos e livros, geralmente em artigos que é mais fácil de encontrar[...]

No processo de formação, que vai além da formação inicial, vão surgindo trocas de experiências e de partilha de conhecimentos que agregam e possibilitam a reorganização de ideias, conhecimentos, posturas e formas de reorganizar o trabalho em função desta prática e da convivência com o aluno (WÜRDIG, 1999 apud FILUS; MARTINS JUNIOR, 2004 p.81).

Na tabela a seguir estão expostas, de forma organizada, as atividades formativas que os entrevistados buscaram realizar após a sua formação inicial que consideram como uma formação continuada.

Tabela 2 – Atividades formativas realizadas pelos professores após a formação inicial

CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM	TIPOS DE FORMAÇÃO			
	Professor A	Professor B	Professor C	Professor D
FORMAL	Especialização.			Extensão Universitária Especialização;
NÃO FORMAL	- Cursos de formação continuada da Rede Municipal de Educação; - Grupo de estudos e pesquisas;	- Cursos de formação continuada da Rede Municipal de Educação; - Grupo de estudos;	- Cursos de formação continuada da Rede Municipal de Educação; - Grupo de estudos e pesquisas;	- Cursos de formação continuada da Rede Municipal de Educação; - Cursos de curta duração com temas específicos.
INFORMAL	- Diálogo com professores; - Diálogo com profissionais da Educação Especial; - Diálogo com os pais dos alunos; - Leituras..	Diálogo com professores; - Diálogo com profissionais da escola; - Leituras.	- Leituras; - Expectador em apresentação de trabalhos; - Apresentação de trabalhos em eventos.	

Fonte: Entrevistas – Apêndice A.

Na tabela 2 podemos perceber contemplados os três contextos de aprendizagem (formal, não formal e informal). No contexto formal de aprendizagem estão contemplados os cursos de especialização e extensão universitária realizados pelo professor **A** e **D**, todavia somente a especialização do Professor **A** é voltada para a Educação Física Escolar, já que o próprio professor **D** relatou na sua entrevista que estes dois cursos são voltados para a área do futebol devido sua primeira habilitação como bacharel em Educação Física.

Voltando nossos olhares para o recorte desse trabalho observamos que na percepção do Professor **A**, a sua especialização, que apesar de ser na área de Educação Física Escolar e estar em andamento, até o momento, não contribuiu para sua atuação docente em uma perspectiva inclusiva. Isso pode ocorrer, pois, as metodologias e estratégias de ensino adotados por esses cursos ainda são muito presentes em um modelo fragmentado, não contemplando conteúdos voltados para a inclusão em todas as disciplinas (GÓES, 2012; RODRIGUES, 2012).

Já dentre as atividades formativas do contexto não-formal, aparecem citadas pelos quatro professores, os cursos de formação da Rede Municipal de Educação, porém, é importante ressaltar que pelo relato do Professor **D**, esses cursos são obrigatórios, pois os mesmos são realizados nos dias e horas de hora-atividade do professor. Dessa forma, podemos considerar que esses cursos, apesar de ser apontados pelos professores como válidos para sua atuação na escola, não foram realizados pelos mesmos por meio de uma busca de seu aprimoramento profissional.

Os grupos de estudos e pesquisas que aparecem neste contexto (não-formal) são citados por três dos professores entrevistados como uma atividade formativa realizada após a formação inicial. Fato que pode ocorrer devido a graduação inicial recente, e essa recém passagem pela universidade ainda traz consigo as influências do mundo acadêmico (FERREIRA et al. 2015). A maior parte das atividades realizadas pelos professores entrevistados após sua formação inicial estão contidas no contexto informal de aprendizagem. O professor pode buscar formas de se preparar dentro e fora da escola, “[...]as aprendizagens nestes contextos podem ser autodirigidas e mais dependentes de uma iniciativa pessoal[...] à medida que se busca soluções para resolver problemas ou dilemas da prática no ensino” (NELSON et al. 2006). Para Ibañez (2013),

A Aprendizagem Informal de forma contínua pode agregar maior capacidade e competência, com novos conhecimentos, habilidades e estratégias de trabalho. Em quaisquer atividades situações de aprendizado são colocadas ao nosso dispor, e vem caracterizada de forma enfática pela tendência sociocultural, que abrirá outros horizontes de conhecimento. Contudo, cabe exclusivamente aos professores a iniciativa de se despirem de quaisquer preconceitos, e estarem abertos a novas fontes de aprendizagem com vistas a progredir em seus conhecimentos, aperfeiçoar sua didática de ensino, colocando-se cada vez mais próximo de ações eficazes (p. 166, tradução nossa).

Pensando desta forma e com o intuito de estabelecer novas relações entre o saber pedagógico e científico dos professores mais alguns autores, defendem a necessidade da diversificação dos modelos e principalmente das práticas de formação continuada (NÓVOA 1995; PINTO, BARREIRO E SILVEIRA 2010).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial dos professores deste estudo ainda é percebida como deficitária, pois, a mesma traz em seu currículo, conteúdos fragmentados e de certa forma pouco realistas quando pensamos um cenário de inclusão. Nesse contexto se faz necessário pensar a formação inicial dos professores de Educação Física de forma que os conteúdos relacionados a uma perspectiva inclusiva sejam contemplados em todas as disciplinas do currículo, para que os alunos possam vivenciar essa perspectiva de forma natural, evitando um estranhamento maior, ou uma sensação de despreparo no momento em que se inicia a atuação profissional.

Os professores buscaram, após sua formação inicial, atividades de continuação da formação, talvez por estarem ainda no início da carreira, poucas foram as atividades citadas pelos mesmos e quando relacionamos a contribuição para uma atuação de forma inclusiva, em geral, esse número diminui drasticamente. Quando percebem a formação continuada dentro de uma visão mais ampla, não só a formal, os professores começam a atribuir outras atividades do seu dia a dia a esse entendimento, trazendo para além das especializações e cursos com certificação o conceito de formação continuada.

Algumas respostas trazem a visão de formação como um processo contínuo e enfatizam as relações na escola com colegas e alunos, acadêmicos e professores da universidade, pais e familiares também como fonte de aprendizagem informal. Essa relação é muito importante, visto que os professores têm mais autonomia e podem buscar outras formas para continuar sua formação e se preparar, já que esses sujeitos fornecem meios para essa busca, e não dependem apenas de um contexto formal de aprendizagem.

Os professores não se sentiam totalmente preparados para atuarem em um cenário inclusivo, pois, os contextos de sala de aula são imprevisíveis, passando por modificações a cada início de ano letivo, dessa forma os professores sentem um estranhamento inicial, mas entendem isso como parte do processo da docência.

Durante a construção deste trabalho surgiram algumas limitações que possam ter interferido na reflexão das informações. Apesar da perspectiva inclusiva não ser algo tão recente nas discussões de leis e documentos que norteiam esse tema no nosso país, percebemos que os olhares científicos ainda não despertaram para essa temática. Foram poucos os trabalhos e estudos publicados encontrados que tratassem de inclusão e formação continuada, e ainda mais restrito quando pensamos a formação continuada num conceito mais amplo do termo utilizado. São necessários a realização de mais estudos que envolvam essas temáticas para entender melhor a preparação do professor de Educação Física numa perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, C. S; TONELLO, M. G. M. Pós-graduação Latus Sensu como formação continuada: perfil e percepções dos participantes do curso de especialização em Educação Física Escolar. **efdeportes.com- Revista Digital**, Buenos Aires, Ano 13 - nº 124, Set /2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd124/percepcoes-dos-participantes-do-curso-de-especializacao-em-educacao-fisica-escolar.htm> Acesso em: 21/10/2018.

ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção psicopedagógica**, v. 13, n. 10, p. 0-0, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004 Acesso em: 23/10/2018.

ALVES, W. F. Formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor: paradigmas, saberes e práticas nos cursos de especialização em Educação Física Escolar **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.19, n.1, p.35-48, jan./mar. 2005. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/xmlui/bitstream/handle/ri/13282/Artigo%20-%20Wanderson%20Ferreira%20Alves%20-%202005.pdf?sequence=5&isAllowed=y> Acesso em: 21/10/2018

AMARAL, Míriam Matos. Políticas públicas de Formação Continuada de professores para a Educação Inclusiva no Brasil: o que temos para hoje?. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 3, p. 120-140, 2017.

AMOUR, K. M. The learning coach... the learning approach: professional development for sports coach professionals. In: LYLE, J; CUSHION, C. (Ed.). **Sports coaching: professionalization and practice**, London: Elsevier, 2010. P. 153-164.

ANÇÃO, C. D. B. **Educação inclusiva**: análise de textos e contextos. Diss. Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade Estadual de Londrina, Brasil, 2008.

AINSCOW, M; FERREIRA, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In RODRIGUES, D. (org.), **Perspectivas sobre a inclusão**. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora

ANTUNES, C. **Educação Inclusiva**: disfunções cerebrais e a inclusão. Florianópolis: CEITEC, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.

BARCELOS, N. N. S; VILLANI, A. **Troca entre universidade e escola na formação docente**: uma experiência de formação inicial e continuada. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 73-97, 2006.

BARRETO, M. A. et al. A preparação do profissional de educação física para a inclusão de alunos com deficiência. **Podium Sport, Leisure and Tourism Review**, v. 2, n. 1, p. 152-167, 2013.

BRASIL (1988). **Constituição Federal de 1988. Título VIII, da Ordem Social.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 05 out 1988

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes e bases da educação nacional.** Nº 9394/96 Brasília: MEC, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 25/08/2017

_____. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais.** Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>> Acesso em: 20/set/2017

_____. Resolução CNE/CEB 02, de 11 fev. 2001b. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais.** MEC/SEF/SEESP, 2002

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 Acesso em: 12/02/2018

_____. A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: **A escola comum inclusiva.** Edilene Aparecida Ropoli... [et al]. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

_____. Lei de Diretrizes. CNE/CEB Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 define **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf Acesso em: 27/02/2018

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** 2014.

_____. Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Lei Brasileira de Inclusão** Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/13146.htm Acesso em: 02/set/2017

_____. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2016,** INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32124> Acesso em 16/set/2017

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial,** vol. 3. n.5, 7-25, 1999.

CARMO, A. A. Inclusão escolar e a educação física: que movimentos são estes? **Revista Integração**, Brasília, v. 14, p. 6-13, mar. 2002.

CHICON, J. F. Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar. **Movimento**, v. 14, n. 1, 2008.

CARVALHO, A. dos S. **Educação inclusiva**. 2017. Disponível em: <http://repositorio.pgsskroton.com.br/bitstream/123456789/16493/1/ANANDA%20DOS%20SANTOS%20CARVALHO.pdf> Acesso em: 12/11/2018

CIDADE, R. E; FREITAS, P. S. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista Integração. Brasília, Ano**, v. 14, p. 26-30, 2002.

COOMBS, PH.; AHMED, M. **Attacking rural poverty: how nonformal education can help**. Baltimore, John Hopkins University Press, 1974.

CUNHA, M. Formação continuada. In **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Marília Costa Morosini [ET AL]. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003

CRUZ, G.C; SORIANO, J. B. Perspectivas docentes sobre a formação profissional em Educação Física para atuação em contextos inclusivos. **Pensar a prática**, v. 13, n. 3, 2010.

DUARTE, E; LIMA, S. M. T. **Atividade física: para pessoas com necessidades especiais: experiências e intervenções pedagógicas**. Guanabara Koogan, 2003.

DUEK, V. P. Trajetória profissional de uma professora de educação física na escola inclusiva. **Conexões**, v. 11, n. 4, p. 179-194, 2013.

FALCÃO, T. R; TÉNIES, J. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, 2000.

FALKENBACH, A. P; ORDOBAS, A.C.M; MACHADO, G.S. Experiências de inclusão de professores da Educação Física na escola comum: a relação professor/aluno com necessidades especiais. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 13, n. 126, nov/2008.

FERREIRA, J; SANTOS, J. H; COSTA, B. O. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37, n. 3, p. 289-298, 2015.

FILUS, Josiane Fujisawa; JUNIOR, Joaquim Martins. Reflexões sobre a formação em educação física e a sua aplicação no trabalho junto às pessoas com deficiência. **Journal of Physical Education**, v. 15, n. 2, p. 79-87, 2004.

FIGUEIREDO, A. D. A Pedagogia dos contextos de aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 3, p. 809-836, 2016.

FONSECA, M. P. **Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão: reflexões sobre Brasil e Portugal.** Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Rio de Janeiro, 2014. Disponível em : <<http://www.educacao.ufrj.br/tmichelifonseca.pdf> > Acesso em: 28/08/2017

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Porto Editora: Portugal, 1999. Disponível em: <http://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/06/Formacao-de-professores-para-uma-mudan%C3%A7a-educativa.pdf> Acesso em: 20/10/2018

GASQUE, K. C. G. D; COSTA, S. M. de S. Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para formação continuada. **Ciência da Informação**, v. 32, n. 3, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques**, vol. I, 16-23, 2000.

_____. **Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas.** 2006.

_____; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 38, 2010.

GÓES, M.C.R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, p. 95-114, 2012.

GONÇALVES, José Alberto. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000.

HIROTA, V. B; CAMPANELLI, J. R; ROAH, R; MARCO, A de. **Formação e atuação de professores na educação física escolar frente ao processo de inclusão.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires. Ano 17, Nº 169, junho de 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-frente-ao-processo-de-inclusao.htm> Acesso em: 15/10/2018

IBÁÑEZ, R. M. S. **Identifying basketball performance indicators in regular season and playoff games.** Journal of Human Kinetics, vl 36, 2013, p 163-170, section III, Sporting Training.

JARVIS, P. **Towards a comprehensive theory of learning.** London: Routledge, 2006.

LIMA, L. F. de; SANTOS, C. da S; SILVA, R. P. de S. **O profissional da educação física e a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular.** 2008. Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/xmlui/handle/ri/16265> Acesso em 20/05/2018

LOPES, A. W. A; VALDÉS, M. T. M. Formação de Professores de Educação Física que atuam com Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Deficiência Auditiva): uma experiência no ensino fundamental da rede pública de Fortaleza. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 2, p.195-210, 2003.

MAGALHÃES, E. F. C. B. **Viver a igualdade na diferença**: a formação de educadores visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1999.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MARINHO, P. Construindo o currículo para uma diferenciação pedagógica. In: **Colóquio Internacional de Políticas e Prática Curriculares**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICA CURRICULARES, 3. *Anais...* Globalização e Interculturalidade: currículo, espaço em litígio? João Pessoa: RV CELL Comunicações, 2007

MESQUITA, I. **O papel das comunidades de prática na formação da identidade profissional do treinador de desporto**. In: Nascimento, J.; Ramos, V.; Tavares, F. (Org.) Jogos Desportivos: Formação e investigação. Coleção Temas Movimento: Florianópolis, 2013, p. 295 – 318.

MICHELS, M. H; LEHMKUHL, M. de S. A Política de formação de professores do ensino fundamental para atender alunos da educação especial. **Educação e Fronteiras On-Line**, v. 5, n. 14, p. 60-72, 2016

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. **Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar**. Caderno Temático, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: **Fontoura**, 2004.

NELSON, L. J.; CUSHION, C. J.; POTRAC, P. **Formal, non formal and informal coach learning: a holistic conceptualization**. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 1, 2006. p. 247-259.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. **Lisboa: Dom Quixote**, v. 3, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758> Acesso em: 15/02/2018

OLIVEIRA, E; MACHADO, K. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. cap. 2, p. 36-52.

OLIVEIRA, N. M. da S. **O professor do atendimento educacional especializado**: atuação e representações sociais. 2015. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar)—Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2017.

ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/dez/1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf> Acesso em 27/08/2017

PINTO, C. L. L.; BARREIRO, C. B.; SILVEIRA, D. do N. **Formação continuada de professores**: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**, v. 7, n. 1, 2010.

PIOVESAN, F. Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência: inovações, alcance e impacto. **Manual dos direitos da pessoa com deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs) **Aprendendo para a Vida**: os Computadores na Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2001.

PRETTI, D; URBANO, H. **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. São Paulo: Queroz, 1988.

REIS, M. G. **O compromisso político-social do diretor como educador**. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2017.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, p. 299-318, 2006

RODRIGUES, S. M. Educação inclusiva e formação docente. **Diversa: educação inclusiva na prática**, Campinas, Jan / 2012.

SANTA CATARINA. Política de educação especial do estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**, São José: FCEE, 2006 Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/16997-educacao-especial> Acesso em: 18/08/2018

_____. Modelo de gestão e a estrutura organizacional da Administração Pública Estadual. **Lei Complementar Nº 381 DE 07/05/2007**. Florianópolis, 2007 Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=163847> Acesso em: 25/08/2018

SANTOS, S; SILVA, E. A **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (13.146/2015) e o desafio de uma comunicação acessível. Curitiba: Intercoi, 2017 Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-2167-1.pdf> > Acesso em: 27/08/2017

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHRAIBER, L. B. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 63-74, 1995.

SOBRINHO MENDES C. J. A. A formação continuada de professores: modelos clássicos e contemporâneos. Linguagens, educação e sociedade. **Revista do programa de pós graduação em educação**, ano, v. 11, p. 75-92, 2006.

SOUZA, G.C; PITCH; S. A reorientação da ação pedagógica na educação física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. **Movimento**, v.19, n.3, p.149-169, 2013.

STELMACHUK, A. C. da L. **Atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual**. 2011. Disponível em:

<http://tede.mackenzie.com.br/jspui/bitstream/tede/1569/1/Anai%20Cristina%20da%20Luz%20Stelmachuk.pdf> Acesso em 10/11/2018

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3 ed. Porto Alegre, Artmed Editora, 2002.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 06, 1994, Salamanca (Espanha).

Genebra:UNESCO, 1994. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> > Acesso em: 08/set/2017

UNICEF. Declaração mundial sobre educação para todos. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990. Disponível em

<https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm> Acesso em: 08/set/2017

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, SP: ABPEE, 2007. p. 399-314.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Florianópolis, abril de 2018

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do trabalho de conclusão de curso em Educação Física da acadêmica **Natasha Periato**, com orientação da Prof^a. Dra. Bruna Barboza Seron. O mesmo intitula-se “Formação continuada de professores de Educação Física na perspectiva da inclusão”, e objetiva compreender como os professores de Educação Física se preparam para atender estudantes com deficiência na perspectiva da inclusão escolar.

A Sua participação é muito importante e se dará por meio de uma entrevista semi-estruturada que versará sobre o tema da pesquisa. Essa entrevista será realizada em um dia previamente agendado junto a você, e o local será na escola de sua atuação. Informamos que os resultados poderão ser apresentados em eventos ou periódicos científicos garantindo-lhe o direito da não exposição do seu nome.

Dentre os possíveis desconfortos e/ou riscos decorrentes de sua participação, estão: não entendimento das questões ou eventual indecisão ao responder; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços; e quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional. Os principais benefícios são: contribuição com a produção, até então escassa, de pesquisas científicas na área da educação inclusiva e identificação de lacunas que possam ser melhoradas em relação à formação continuada dos professores de Educação Física. Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Você receberá uma via deste termo; guarde-a cuidadosamente, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante seus direitos como participante.

Você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (48) 98815-4585, ou pelo e-mail nperioto.ufsc@gmail.com

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Eu, _____, RG _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. A acadêmica Natasha Periotto certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Sendo assim, declaro que **concordo** em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome	Assinatura do participante	Data
Nome	Assinatura do Pesquisador	Data